



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2019/2020

EL USO DEL TEATRO Y LA MÚSICA COMO RECURSO PARA TRABAJAR LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN LAS AULAS DE INFANTIL

THE USE OF THEATER AND MUSIC AS A RESOURCE
TO WORK ON EMOTIONAL REGULATION IN PRE-
SCHOOL CLASSROOM

Autora: Saray Offroy Arabaolaza

Directora: Raquel Palomera Martín

8/09/2020

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

PRECISIONES EN TORNO AL USO DEL LENGUAJE

A lo largo del presente trabajo, y con el fin de facilitar la lectura del texto, se hará uso del género gramatical masculino para hacer referencia a ambos sexos, sin la pretensión de que esta utilización suponga un uso sexista del lenguaje.

Así mismo, debido a las repeticiones continuadas de algunos términos, haremos uso de diferentes acrónimos, los cuales se detallarán en el texto.

RESUMEN

Este trabajo presenta una revisión literaria sobre la Inteligencia Emocional que va desde lo general hacia lo particular. Comenzando por un análisis de los términos más genéricos hasta llegar a modelos concretos de regulación emocional y a los beneficios del teatro y la música en ello. Finalizando con un repaso por la legislación actual en la educación española. Posteriormente se presenta un proyecto de intervención basado en toda la información obtenida.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Educación Emocional, Educación Infantil, Regulación Emocional, Artes

ABSTRACT

This work presents a literary review on Emotional Intelligence that goes from the general to the particular. Beginning with an analysis of the most generic terms to arrive at concrete models of emotional regulation and the benefits of theater and music in it through the current legislation in Spanish education. An intervention project is then presented based on all the information obtained.

Key words: Emotional Intelligence, Emotional Education, Infant Education, Emotional Regulation, Arts.

INDICE

1. Introducción	5
2. Justificación	5
3. Revisión teórica	8
3.1 Concepto de emoción	9
3.2 Inteligencia emocional	13
3.2.1 Modelos de Habilidad	13
3.2.2 Modelos Mixtos.....	22
3.3. Educación Emocional	24
3.3.1 Beneficios de su aplicación en Educación Infantil	26
3.3.2 Criterios de éxito – eficacia.....	27
3.3.3 Legislación vigente	30
3.3.4 Teatro y música como recurso para la Educación Emocional ..	32
4. Método	35
4.1 Objetivos	35
4.1.1 Objetivo General.....	35
4.1.2 Objetivos Específicos	35
4.1.3 Objetivos por áreas del currículo del segundo ciclo de Educación Infantil	36
4.2 Contenidos.....	36
4.3 Metodología	36
4.2.1 Participantes	36
4.2.2 Espacio y Temporalización.....	36
4.2.3 Metodologías didácticas	37
4.2.4 Recursos materiales	38

4.4 Diseño.....	38
4.5 Evaluación	38
4.6 Atención a la Diversidad	39
5. Conclusiones.....	40
6. Referencias Bibliográficas.....	41
Anexos	51
Anexo I: <i>Tablas</i>	51
Anexo II: <i>Los EMIS</i>	74
Anexo III: <i>Maletín del Inspector y Emocionómetro</i>	75
Anexo IV: <i>Cada Emoción</i>	76
Anexo V: <i>Rueda de autorregulación</i>	76

“Cuando digo controlar las emociones, quiero decir las emociones realmente estresantes e incapacitantes. Sentir emociones es lo que hace a nuestra vida rica”

Daniel Goleman

1. Introducción

La realización del presente trabajo pretende desarrollar una propuesta de intervención que dote a los alumnos de las herramientas necesarias para que logren conseguir su propia regulación de manera autónoma.

El documento está estructurado en dos partes. En primer lugar se realiza una exhaustiva revisión literaria con el fin de recabar la mayor cantidad de información útil posible para comprender con detalle el tema a tratar. Este se organiza en torno a tres bloques principales: un breve apartado referido al concepto de emoción, otro sobre la Inteligencia Emocional (IE) y otro sobre Educación Emocional (EE). Estos, a su vez, se dividen en otros subapartados donde se concretan los diferentes modelos de IE, las primeras referencias al término, la Regulación Emocional (RE), su trabajo en el aula de 5 años y la legislación vigente en cuanto al tema. Finalmente, se argumenta el uso del teatro y la música para llevar a cabo esa RE. La segunda parte recoge una propuesta de intervención para el aula, basada en todo lo anterior, con su correspondiente desarrollo. En ella se presentan los objetivos tanto generales como específicos, el uso de espacios y tiempos, los materiales necesarios, las metodologías didácticas, la fase de diseño de actividades, un apartado referente a la Atención a la Diversidad y la evaluación del proceso.

Finalmente, se presentan las conclusiones obtenidas a modo de reflexión sobre los posibles beneficios de nuestro proyecto de intervención.

2. Justificación

Durante el paso por las escuelas después de los diferentes Prácticum realizados, observamos niños incapaces de autocontrolarse, de sentir

empatía por los demás o simplemente de comprender cómo ellos mismos se sentían y por qué, lo que nos hizo reflexionar más profundamente sobre la importancia de la IE en Educación Infantil (EI).

Como mencionaremos más adelante, la IE es fundamental en el desarrollo de una personalidad equilibrada. Contemplar al niño de forma completa requiere atender a su desarrollo intelectual, físico, emocional y social. Las capacidades básicas se forman en los primeros años de vida, por esta razón, en esta etapa es necesario profundizar en la construcción de las emociones de los niños.

Como bien sabemos, existen evidencias que afirman la importancia de los contextos primarios sobre el desarrollo integral de la persona. El desarrollo de las personas viene dado por diferentes procesos de interacción en diversos contextos según Bronfenbrenner, quien expresa que es “necesario situar el desarrollo dentro de un contexto, es decir, estudiar las fuerzas que dan forma a los seres humanos en los ambientes reales en que viven (...)” (Monreal y Guitart, 2012, p.82) Uno de los contextos más inmediatos del niño, al igual que la familia, es la escuela infantil, por lo que, en 1998, Pérez Alonso establece que ésta debe de tener como objetivo no solo la transmisión de conocimientos sino también el desarrollo de las competencias emocionales y sociales y el estímulo de la responsabilidad y control. Este conjunto de competencias se ha enmarcado en el ámbito científico de la IE.

Años después, Bisquerra (2003) afirma que la falta de atención al desarrollo de la IE en los niños puede derivar en trastornos psicológicos y/o emocionales como violencia de género, acoso escolar o aislamiento social.

El control de las emociones, la empatía y el manejo de las relaciones sociales son fundamentales hoy en día y tienen gran responsabilidad en el éxito afectivo, social y laboral. Estas cualidades pueden aprenderse y

desarrollarse durante toda la vida, aunque la infancia es el periodo ideal para desarrollarla (Pérsico, 2019).

Ciarrochi, Can y Caputi (2000) concluyeron que a mayor capacidad para percibir, entender y manejar emociones, se presentaba una mayor satisfacción con la vida, y se mantenía la relación una vez controladas variables de personalidad e inteligencia general (Hervás y Vázquez, 2006, p. 27). Gohm y Clore (2002) observaron que la claridad a la hora de percibir las emociones y expresarlas y una mayor intensidad cuando se experimentan emociones positivas están estrechamente relacionadas con el bienestar psicológico (Hervás y Vázquez, 2006, p. 27). En esta misma línea, Extremera y Fernandez-Berrocal (2002) concluyen que “una alta atención a las emociones, una baja claridad emocional y una baja tendencia a la regulación se han observado que aparecen asociadas a peores indicadores de salud y mayor experiencia de dolor” (Hervás y Vázquez, 2006, p. 28)

Más en particular, diferentes estudios realizados han argumentado la importancia de la RE tanto en adultos como en niños. En conjunto y a pesar de tratarse de estudios transversales, los resultados de las investigaciones presentadas por Zeitlin y McNally (1993), Mennin, Turk, Fresco y Heimberg (2000), Foluso et al (2005), Rude y McCarthy (2003) y Schmidt, Lerew, y Jackson (1999) “sugieren que los déficit en los procesos cognitivo-emocionales que sostienen una sana RE podrían contribuir a la aparición y/o mantenimiento de trastornos mentales y psicofisiológicos” (Hervás y Vázquez, 2006, p. 28)

Si atendemos a los beneficios que la RE aporta en la infancia entendemos que proporcionar al alumno un espacio en el que pueda identificar, expresar y manejar las emociones de forma adecuada le dotará de recursos que podrá utilizar en un futuro en diferentes situaciones de su vida. La RE permitirá al niño confiar en sus propias capacidades, mantener relaciones satisfactorias, expresar sus pensamientos, sentimientos y

necesidades, motivarse para explorar, afrontar y aprender, mantener una autoestima alta, contar con herramientas para solucionar conflictos. En definitiva: una serie de beneficios que le ayudarán en todos los aspectos de su vida.

Son estos los motivos que hacen que surja la necesidad de llevar a cabo una revisión literaria así como el diseño de una propuesta de intervención educativa para el aula de infantil, para que los niños consigan desarrollar habilidades para el bienestar desde los primeros años, a través del desarrollo de la RE. Para ello haremos uso principalmente de dos formas de expresión artística como recursos para trabajar en el aula: el teatro y la música.

En edades tan tempranas (3-6 años) los niños aun no tienen desarrolladas en su totalidad algunas capacidades como la de expresar a través del lenguaje de las palabras todo lo que sienten, por lo que se deben tener en cuenta las capacidades comunicativas no verbales (Torras, 2012). En este sentido, “el aprendizaje teatral tiene presente a la persona completa, trabaja con su cuerpo, con su mente y con sus emociones. (...) La exploración consciente de los sentimientos y los estados de ánimo es una forma de desarrollar la inteligencia intrapersonal” (Zuazagoitia et al., 2014, p.3). Además, “La música aúna a las personas confiriéndoles un lenguaje universal que nos comunica a unos con otros jugando con un código afín a todos, la emoción. (...) Nos permite educarnos actuando a la vez en diferentes niveles de nuestra existencia, tanto a nivel personal –al ser un medio de crecimiento y desarrollo-, como también social” (Rodrigo y Fernández, 2016, p.40)

3. Revisión teórica

Antes de adentrarnos en el estudio de la IE realizaremos un breve repaso del concepto de emoción en el que se basa.

3.1 Concepto de emoción

Atendiendo a la definición que hace Bisquerra, una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2003, p.12)

Mora (2012) lo define como “una reacción conductual de la persona ante diferentes estímulos que nos pueden causar placer, dolor, recompensa o castigo. Las respuestas creadas, las puede crear cualquier persona de manera inconsciente” (Aramendi, 2016, p.12)

Reeve señala que “las emociones son más complejas de lo que parecen” (Reeve, 2005, p. 293) por lo que se contemplan como fenómenos complejos.

Ekman en 1972 comprobó la existencia de una serie de emociones universales que se dan de manera similar en cualquier lugar o cultura, a las cuáles denominó “Emociones básicas” (EB): alegría, tristeza, ira, sorpresa, asco y miedo. Años más tarde incluyó otras y realizó una división entre emociones primarias y emociones secundarias. Las primarias o básicas pueden ser saludables y adaptativas o no saludables y desadaptativas y son innatas.

Las emociones secundarias estudiadas también son universales aunque no siempre conllevan una expresión facial. Son ampliaciones de las primarias y también se pueden llamar sociales. El fin es que lo que sentimos en cada momento pueda ser complementado en función de nuestras características individuales. No son innatas, se adquieren cuando crecemos e interactuamos con los demás. Otra de sus características es que no cumplen una función biológica adaptativa.

Después de esto, estudió las expresiones faciales en cada emoción y qué ocurre cuando se tratan de ocultar las emociones en las expresiones

de la cara. Según Ekman, las EB pueden no expresarse facialmente o al menos no se identifican tan fácilmente como las primarias, las cuales aunque intentemos ocultarlo, expresaremos de manera inconsciente.

Tabla 1. *Emociones Primarias y su definición*

<u>EMOCIÓN PRIMARIA</u>	<u>DEFINICIÓN</u>
ALEGRÍA	<p>Sentimiento de placer producido normalmente por un suceso favorable que suele manifestarse con un buen estado de ánimo, la satisfacción y la tendencia a la risa o la sonrisa.</p> <p>Es la emoción primaria más positiva.</p>
TRISTEZA	<p>Sentimiento negativo que se caracteriza por un decaimiento en el estado de ánimo habitual de la persona y que suele manifestarse con un ánimo pesimista, la insatisfacción y la tendencia al llanto.</p> <p>Es una de las emociones que suele durar más en el tiempo y posiblemente la más negativa de todas.</p>
IRA	<p>Sentimiento de enfado, irritabilidad o indignación cuando se es agraviado u ofendido.</p> <p>Puede considerarse la emoción más peligrosa ya que la ira suele provocar más ira.</p>
SORPRESA	<p>Reacción causada por algo imprevisto, novedoso o extraño. Una reacción a un suceso diferente del plan o esquema inicial.</p>

	Es la emoción más breve de todas.
ASCO	Sensación de desagrado que produce alguien o algo y que impulsa a rechazarlo
MIEDO	Sensación de angustia provocada por la presencia de un peligro real o imaginario.

Nota de tabla: Elaboración propia

Algunos autores consideran que las EB son siete, las seis expuestas recientemente a las que habría que añadir el desprecio.

DESPRECIO: Intensa sensación de falta de respeto o reconocimiento y aversión.

En la Tabla 2, presentada en el [Anexo I](#), se exponen las Emociones Secundarias que se derivan de las Primarias.

Para Lang (1995) “las emociones tienen manifestaciones fisiológicas, conductuales y cognitivas asociadas al contexto en el que se desarrollan y se estructuran a partir de tres dimensiones: valencia, arousal y dominancia” (Gantiva y Camacho, 2016, p.2) Expone que la valencia es la dimensión principal en la construcción de la experiencia emocional ya que es su componente motivacional. “Se origina en estructuras neurobiológicas primarias y separadas, una que activa el sistema motivacional apetitivo y otra que activa el sistema motivacional defensivo” (Gantiva y Camacho, 2016, p.2)

Las emociones, ya sean primarias o secundarias, pueden tener por lo tanto valencia positiva o negativa. Según Gross (2013) las personas pueden modificar la intensidad o duración de sus emociones sean de la valencia que sean en función de sus propias necesidades.

Otra de las aportaciones relevantes que nos ha dado la revisión de la literatura ha sido uno de los postulados de Damasio (2005), quien afirma que para anular una emoción negativa debe buscarse otra positiva que la neutralice, aunque Fredrickson afirma que las emociones negativas son tres veces más fuertes que las positivas, por lo que según él son necesarias tres experiencias positivas para contrarrestar una negativa.

Por último, Bisquerra (2011) postula que las experiencias emocionales positivas tienden a repetirse como respuesta de aproximación. Es decir, si una persona siente emociones positivas al escuchar música clásica tenderá a repetir esa acción. Lo cual tendremos muy en cuenta a la hora de realizar nuestra propuesta de intervención sin olvidar que también es necesario aprender de las emociones negativas.

Si seguimos la clasificación de Reeve (1994) y Scherer (2001) las emociones pueden tener una función adaptativa, una función social y una función motivacional.

- **Función adaptativa:** Mediante ésta, la persona trata de llevar a cabo lo más eficaz posible una conducta correcta. Ayuda a adaptarse a la situación y a afrontar la realidad.
- **Función social:** Las emociones cumplen diferentes funciones sociales, entre ellas la de facilitar la interacción con el resto de personas, controlar y regular la conducta de los demás, etc. De hecho, Caspi en el año 2000 demostró que la capacidad de autorregulación emocional en EI es muy importante para explicar el ajuste social en el futuro de la persona.
- **Función motivacional:** Según Chóliz (2005) la motivación y la emoción se encuentran estrechamente vinculadas, ya que una situación con carga emocional se realiza con mayor motivación.

Para ser capaces de utilizar las emociones tenemos que aprender a utilizar la IE.

3.2 Inteligencia emocional

La IE está relacionada con la investigación sobre Inteligencia Social realizada por Torndike en 1920 y por otros psicólogos (1939 - 1958) como Wechsler, y es definida como la “*facilidad de uno para tratar con seres humanos*”.

El término Inteligencia Emocional (IE) aparece referenciado en sus primeras veces en los textos de Beldoch (1964) y Leuner (1966) así como en la tesis doctoral de Wayne Payne en 1985. Otros antecedentes podemos encontrarlos en los conceptos “Inteligencia personal” e “Inteligencia interpersonal” de Howard Gardner (1983). Los primeros en proponer el concepto fueron Salovey y Mayer en 1990, de quienes hablaremos más adelante por su relación con los Modelos de habilidad. Aunque es cierto que fue con Daniel Goleman y la publicación de su libro *Inteligencia Emocional* (1995) con quien se popularizó el tema.

Todos ellos conceden la importancia que le corresponde a los factores afectivos, personales y sociales sin dar de lado la de los cognitivos.

Existen formas diversas de entender la IE según las teorías de diferentes autores. Nos encontramos así, ante distintos tipos de modelos teóricos: Modelos de Habilidad y Modelos Mixtos.

3.2.1 Modelos de Habilidad

Se trata de un modelo de IE basado en las habilidades según el cual éstas se relacionan entre sí.

Para Salovey y Mayer (1997) la IE se define como “la habilidad que tienen las personas a la hora de atender a sus sentimientos, tener claridad sobre los mismos y ser capaces de regularlos de forma adecuada” (Miñaca, Hervás y Laprida, 2013, p.3; Mayer y Salovey, 1997)

El *Modelo de habilidades* (Salovey y Mayer, 1997) está estructurado en torno a cuatro habilidades:

- Percepción y expresión emocional: Es la habilidad de percibir emociones en uno mismo y en otros así como la capacidad de expresarlas de manera adecuada. Es la identificación de emociones.
- Facilitación emocional: Es la capacidad de generar sentimientos y emociones adecuados que preparen para la atención, contenido y forma de pensamiento, es decir, cómo las emociones influyen en nuestro pensamiento y también cómo éste influye en nuestras emociones. Distintas emociones nos harán tomar distintas decisiones y estas a su vez tendrán distintas consecuencias. Consiste en usar esas emociones para pensar.
- Comprensión emocional: Es la habilidad para integrar lo que sentimos dentro de nuestro conocimiento emocional, es decir, comprender y razonar sobre la información emocional que estamos teniendo.
- Regulación emocional: Es la facultad de aceptación y RE. Se encarga de moderar emociones negativas y aumentar las positivas. Estar abierto a reflexionar sobre la información que los acompaña así como ser capaces de regular emociones propias y de otros.

Para que exista RE es necesario alcanzar una adecuada comprensión emocional y para ello una correcta percepción emocional. Esta percepción y RE puede ser sobre uno mismo (intrapersonal) o sobre los demás (interpersonal).

Hemos decidido seleccionar el Modelo de habilidad de Salovey y Mayer para realizar nuestra intervención porque lo consideramos el más adecuado a la hora de llevar a cabo esta propuesta, entre otras razones porque va dirigida al procesamiento emocional siguiendo un orden jerárquico que termina con la RE. Sin embargo, por la edad de nuestros destinatarios no trabajaremos la segunda rama (Facilitación emocional de las emociones)

por la falta de meta conocimiento en estas edades. Concretamente, nuestro objetivo se enfocará en la mejora de la RE, por lo que a continuación profundizaremos un poco en esta habilidad.

3.2.1.1 Regulación emocional

La RE es un proceso inherente al ser humano. Es conocido que a menudo ocurren diferentes sucesos en la vida de las personas que alteran su estado de ánimo. Por ello, es necesario poner en funcionamiento las estrategias que nos permitan regresar al estadio previo o inicial, ya que las emociones no siempre son funcionales y adaptativas.

En esta línea, debemos remarcar que no solo regulamos las emociones negativas, en algunas ocasiones es necesario regular estados emocionales positivos si estos no son adaptativos.

Existen ciertas diferencias entre estado de ánimo y emoción, algunas de ellas son presentadas en la Tabla 3, presente en el [Anexo I](#). Gross en 1999 definió la RE como “aquellos procesos por los cuales las personas ejercemos una influencia sobre las emociones que tenemos, sobre cuándo las tenemos, y sobre cómo las experimentamos y las expresamos” (Gross, 1999, p. 275) Aunque esta definición es más concreta que la de otros autores como Thompson quien la define como “los procesos externos e internos responsables de monitorizar, evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para cumplir nuestras metas” (Thompson 1994, p. 27).

En cambio, para definir RE, autores como Ekman (2007) optan por desarrollar cómo son las emociones así como los procesos que las regulan que vienen dados por factores biológicos, ambientales, culturales y socioeconómicos.

Como ya sabemos, el proceso de RE puede ser efectivo o no, pero además requiere ser adaptativo, por lo que algunos autores señalan que la

regulación precisa un equilibrio entre ambos extremos para no encontrarse con situaciones de excesivo autocontrol.

Un estudio realizado por McFarland y Buehler (1998) mostró que tanto las personas que de manera natural prestan atención a su estado de ánimo como las que fueron incitadas a ello presentan mayor tendencia a la regulación. También se ha observado que prestar atención en exceso a los propios estados emocionales podría ser muy negativo por conllevar a estados de rumiación (Hervás y Vázquez, 2006, p. 19)

Es necesario explicar también en qué consiste la desregulación emocional. Hervás y Vázquez la definen en 2003 como “la presencia de un déficit en la activación y/o efectividad de ciertas estrategias de regulación ante estados afectivos negativos” (Hervás y Vázquez, 2006, p.12) En caso contrario, cuando hay un método de control o una búsqueda de equilibrio de tus propias emociones, estaremos hablando de autorregulación emocional.

Podemos encontrar diferentes modelos de RE. En este trabajo resaltaremos los que puedan resultar más significativos en relación con nuestra intervención:

- Modelo cibernético de Larsen de regulación del estado de ánimo (2000). Según el modelo de Larsen, se parte del estado de ánimo actual, y mediante uno o varios mecanismos de regulación hacia el exterior o hacia el interior, se trata de llegar al estado de ánimo deseado. El proceso de regulación comienza tras la detección de las diferencias entre ambos estados. Este modelo se basa en procesos controlados.
- Modelo homeostático de Forgas (2000). Forgas expone que el estado de ánimo se encuentra alrededor de un punto, y cuando se aleja considerablemente los mecanismos de regulación son activados. Al contrario que el Modelo cibernético de Larsen, se trata de una regulación mediante procesos automáticos.

- Modelo de regulación del estado de ánimo basado en la adaptación social (1996). Este modelo planteado por Erber, Wegner y Therriault explica la regulación del estado de ánimo mediante una adaptación a la situación social en la que el sujeto se encuentre en dicho momento. Ponen énfasis en que algunas de esas situaciones “pueden indicarnos que es más apropiado regular estados de ánimo positivos mediante su expresión y compartirlos con otros” (Hervás y Vázquez, 2006, p.17)

- Modelo de Russell Barkley (1998): “Barkley define la autorregulación como una o varias respuestas de la persona que trastocan la posibilidad de que surja una respuesta que habitualmente lleva a un acontecimiento, y que altera la probabilidad de la aparición sus consecuencias asociadas” (Aramendi, 2016, p.22). Por tanto, este modelo pone el énfasis en la persona por encima de todo, y se trabaja para que ésta obtenga resultados a largo plazo. También hace mención especial a aquellos que padezcan Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), y propone como mejor tratamiento del déficit el control emocional porque para él el TDAH se refiere a la falta de control en la gestión de las emociones. “Entiende que las personas con este trastorno son muy emocionales y no saben manejar sus emociones además de no conseguir desplegar su conocimiento en la vida diaria” (Aramendi, 2016, p.22) El modelo propone los déficits en la inhibición de respuestas que afectan a unas habilidades cognitivas concretas en la autorregulación. Se llaman funciones ejecutivas (FE) y son las encargadas de organizar y planificar el comportamiento mediante la interiorización de éstos se pueden realizar cambios en las acciones futuras. Las FE son:

1. La memoria de trabajo no verbal: Capacidad para retener información activa en la mente durante un tiempo utilizada para regular la respuesta a un estímulo.
2. La memoria de trabajo verbal: Trata de decir que la acción debe guiarse por el pensamiento lingüístico. Se trata de una

interiorización del mensaje. Como se trata de un lenguaje interno esta función nos muestra que el niño está madurando.

3. El autocontrol de la activación, la motivación y el afecto:

Cuando las tareas no tienen refuerzo positivo externo, es la persona quien debe crear una motivación que lo lleve a poner en marcha la acción. Aquí, es la propia persona quien debe conseguir reconocer sus propias emociones, modificar las que representen obstáculos para alcanzar la meta y convertirlas en emociones más adaptativas

4. La reconstitución:

Puede descomponer y analizar los mensajes y la información recibida, elegir el mensaje o comportamiento más apropiado, y también proporcionar la flexibilidad cognitiva necesaria para generar nuevos comportamientos y resolver problemas.

- Modelo secuencial de autorregulación emocional (2001). Según el modelo propuesto por Bonano todos tenemos inteligencia emocional pero debemos aprender regulación para que esta sea eficaz. Se basa en tres categorías de autorregulación:

- Regulación de control: Se trata de acciones automáticas diseñadas para regular de inmediato la respuesta emocional que se ha generado. En esta categoría hablamos de mecanismos como: supresión emocional, expresión emocional, risa...

- Regulación anticipatoria: Consiste en anticipar los retos que puedan surgir más adelante. Se utilizarían mecanismos como: la risa, evitar o buscar personas, hablar de sucesos angustiosos...

- Regulación exploratoria: Si nos encontramos en una situación en la que no debemos regular inmediatamente una respuesta y tampoco anticipar desafíos futuros, entonces podemos explorar en actividades que nos doten de nuevas habilidades o recursos. Un ejemplo de ello podría ser escribir sobre emociones.

- Modelo de Regulación Emocional de Gross (2001). Según este modelo, la RE puede entenderse desde dos grandes grupos:

A. La regulación centrada en los antecedentes de la emoción

En este sentido, se presentan varias etapas con diferentes opciones mediante las cuales la persona puede elegir según sus necesidades de regulación.

- 1º. La persona puede cambiar o decidir a qué situaciones exponerse.
- 2º. Una vez que estás en una situación puedes decidir que opciones tomar, por ejemplo, actuar o por el contrario no hacer nada.
- 3º. Después de este paso, podemos elegir a que elementos prestar atención y a cuáles no.
- 4º. Una vez que has prestado atención a unos elementos concretos puedes obtener una respuesta concreta y no otra.
- 5º. También es posible modificar la respuesta obtenida controlando los instintos, por ejemplo impidiendo la expresión emocional.

B. La regulación centrada en la respuesta emocional

Expone que, dependiendo de qué componente de la emoción actúe (experiencia emocional, expresión o activación fisiológica), habrá que poner en marcha unas estrategias u otras.

Para realizar nuestra propuesta de intervención nos hemos basado en el Modelo Cibernético de Larsen de regulación del estado de ánimo (2000). Lo consideramos el más adecuado para trabajar con alumnos de estas edades ya que se basa en procesos controlados.

En el [Anexo I](#) se presenta una tabla (Tabla 4) en la cual se resumen las características más relevantes de cada modelo y sus autores.

“Hoy se sabe que la mayoría de las habilidades que nos conducen a una vida plena son emocionales y no intelectuales. Aprender a regular las emociones y las de los que nos rodean forma ya parte de los planes de estudios de algunas escuelas infantiles y colegios. Lo que sienten las niñas y niños en sus experiencias de aprendizaje, debería ser tan importante, como lo que aprenden” (Andrés, 2005)

3.2.1.2. Desarrollo de la Inteligencia emocional y regulación emocional en 5 años

Durante la revisión literaria de la RE en edades tan tempranas hemos podido comprobar que hasta el momento no hay suficientes estudios debido a que apenas existían instrumentos de medición de la IE en EI. Por ello, si ponemos en relación todo lo revisado anteriormente y lo enfocamos a la EI, deducimos que, al saber lo que pasa en años posteriores tras una correcta EE, si les formamos desde bajas edades obtendremos resultados óptimos.

Cuando el niño aún es bebé sus emociones son principalmente simples, muy intensas e incontroladas. Además aún no han adquirido la experiencia suficiente como para controlarlas así como tampoco las pautas culturales de inhibición o exteriorización emocional. Es por ello que la educación progresiva en las emociones facilita al niño el desarrollo de la comprensión y control de las mismas (Jeta, 1998)

Además de la educación, la experiencia también constituye un punto básico para la RE infantil. En una Ponencia presentada en el Congreso de Madrid de Diciembre de 1998 por Petra María Pérez se expone que un elemento básico de la experiencia emocional infantil es la interacción de los bebés con sus madres y el resto de personas que les atienden. “La experiencia que le proporciona la actuación de la madre le ayuda a fomentar, con unas acciones u otras, la provisión de cuidados, reduciendo las muestras de angustia o aumentando las placenteras, como una reacción a la atención de la madre” (Jeta, P. M. P. A., 1998, p. 14). Es decir,

durante los primeros meses de vida el niño comienza a sentar las bases de lo que posteriormente se convertirá en su propia RE. Lo que es evidente es que “las reacciones emocionales no surgen simplemente como resultado de un programa biológico sino que su desarrollo está inducido también por la experiencia que obtiene de su entorno social” (Jeta, P. M. P. A., 1998, p. 15)

Como bien sabemos y ha sido demostrado en múltiples ocasiones, el aprendizaje de los niños puede ser por imitación, un aspecto fundamental que va de la mano de la experiencia. Así, las actuaciones de los adultos también marcarán las futuras actuaciones de los niños. “Copiando el comportamiento de sus mayores cuando les tranquilizan, aprenden cómo pueden tranquilizarse a sí mismos cuando les invade la emoción” (Jeta, P. M. P. A., 1998, p. 18)

En cuanto a la educación, para conseguir un correcto control emocional es necesario poner nombre a lo que pasa emocionalmente y expresarlo. Después las emociones deben ser reconocidas y aceptadas (Jeta, P. M. P. A., 1998)

La RE se asocia con la calidad de las relaciones entre pares (McDowell, O’Neil & Parke, 2000). Los niños capaces de regular su activación emocional en las interacciones sociales tienen mayor probabilidad de involucrarse en intercambios positivos (Fabes & Eisenberg, 1992). Una alta emocionalidad negativa, junto con una baja RE, se asocia con problemas comportamentales de tipo externalizante como la agresividad (Chaux, 2001; Diener & Kim, 2004; Rydell et al., 2003). Por ello, la RE parece ser especialmente beneficiosa para niños altamente emocionales (Camodeca & Goossens, 2005).

Los resultados de un estudio llevado a cabo por Lykken y Tellegen (1996) sugieren que ciertos mecanismos de RE pueden actuar de forma importante en el proceso de afrontamiento de ciertas adversidades. Y que

los mecanismos de regulación del afecto positivo pueden dificultar la elevación del estado de bienestar. “Las emociones ayudan a responder efectivamente ante oportunidades y desafíos; sin embargo, no siempre son útiles. Para que lo sean se requiere desarrollar la capacidad de saber cómo y cuándo regularlas para alcanzar las metas propuestas” (Arango, 2007, p. 9)

Una forma de conseguir esa meta es llevando a cabo ejercicios y técnicas de relajación y respiración según la edad de los niños. “Estas técnicas aplicadas a niños, presentan numerables beneficios. Entre ellos cabe destacar una mejora en el autocontrol, suavizando los episodios disruptivos, un aumento de la seguridad en sí mismos con una mayor capacidad de afrontar miedos y temores, así como una disminución de la ansiedad anticipatoria delante de sucesos de gran ansiedad” (Bejarano, 2016, p.194)

3.2.2 Modelos Mixtos

Se denominan así porque según autores como Goleman, Bar-On, Petrides y Furnham (entre otros) existe una mezcla de habilidades de la IE y de otros rasgos pertenecientes a la personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia.

Existen diferentes modelos entre los que encontramos el de Goleman y el de Bar-On.

3.2.1.1. Modelo de Goleman:

Goleman argumenta la existencia de un Cociente Emocional que no se opone al Cociente Intelectual sino que lo complementa. Para Goleman (1996), la IE está relacionada con un conjunto de “competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás” (Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2011, p. 5)

Propone cinco factores básicos o dimensiones de la IE:

- Autoconciencia (self-awareness): Habilidad para darse cuenta y tomar conciencia sobre los propios estados internos los recursos e intuiciones.
- Autorregulación (self-management): Es el control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos.
- Empatía (Social-awareness): Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás. Darse cuenta de su comportamiento y del impacto del nuestro sobre ellos.
- Habilidades sociales (Relationship management): Capacidad de inducir las respuestas deseables en los demás pero sin ejercer control sobre otro individuo.
- Motivación (Motivation): Tendencias emocionales que facilitan el logro de objetivos.

3.2.2.2. Modelo de Bar-On:

Parte de la concepción de IE como la “capacidad de entender y encaminar nuestras emociones para que estas trabajen para nosotros y no en contra, lo que nos ayuda a ser más eficaces y a tener éxito en distintas áreas de la vida” (García Fernández y Giménez-Mas, 2010, p.45). Es considerado el “Tercer Modelo” de IE y contempla cinco aspectos clave que a su vez engloban tres factores cada uno: Componente intrapersonal (auto concepto, autoconciencia emocional y autorrealización), componente interpersonal (empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social), componente del estado de ánimo en general (felicidad, optimismo), componentes de adaptabilidad (resolución de problemas, contrastar la realidad, flexibilidad), componentes del manejo del estrés (control del impulso, tolerancia al estrés y optimismo) (García Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Siguiendo a García Fernández y Giménez-Mas (2010, p.47), existen otros modelos que “incluyen componentes de personalidad, habilidades

cognitivas y otros factores de aportaciones personales que, en algunos casos son fruto de constructos creados ad hoc con la finalidad de enfatizar el sentido popular del constructo Inteligencia Emocional”. Entre ellos encontramos el Modelo de Cooper y Sawaf, el Modelo de Boccardo, Sasta y Fontenla, el Modelo de Matineaud y Engelhartn, el Modelo de Elías, Tobías y Friedlander, el Modelo de Rovira, el Modelo de Vallés y Vallés, el Modelo secuencial de Autorregulación Emocional, el Modelo Autorregulatorio de las experiencias emocionales y el Modelo de procesos de Barret y Gross.

3.3. Educación Emocional

“No podríamos vivir sin las emociones, la cuestión es cómo vivir mejor con ellas”

Paul Ekman

Una de las formas de desarrollar la IE en el aula es a través de programas de EE, los cuales deberían iniciarse en las primeras etapas para obtener los mejores resultados posibles.

La EE es según Bisquerra (2003, p.8) “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” En definitiva, es esta EE la que nos dota de estrategias y recursos para afrontar aquellas situaciones que se nos plantean y la que fomenta actitudes positivas, habilidades sociales, empatía...

“Educar emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de

relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas” (Lopez Cassà, 2005, p.156) Siguiendo a esta misma autora podemos afirmar que el llevar a cabo un programa de EE no es solo desarrollar una serie de actividades, sino también fomentar en los alumnos desde pequeños actitudes correctas. Es decir el maestro debe llevar a cabo programas de EE sistemáticamente pero siempre teniendo en cuenta el modelo diario que se ofrece en su aula y generando habilidades positivas, intentando fomentar que esos aprendizajes lleguen al contexto familiar.

Autores como McCabe y Altamura (2011), Lopez Cassà (2012) o Extremera y Fernandez-Berrocal (2003) señalan la importancia de la competencia socioemocional y de programas de EE que comiencen en EI y continúen durante toda su escolaridad para prevenir psicopatologías o fomentar el bienestar psicológico, ayudar al rendimiento escolar o promover el ajuste emocional de cada niño entre otras razones, en definitiva, favorecer su desarrollo integral. Algunos de ellos resaltan la necesidad de dotar a los docentes de una formación previa y adecuada en competencias emocionales, todo ello con el objetivo final de preparar al niño para afrontar y resolver problemas de la vida cotidiana.

Por todo lo expuesto, es fundamental trabajar las emociones en la escuela y es necesario que se haga desde esta etapa. “Los alumnos de Educación Infantil empiezan a formar el concepto de sí mismo diferenciándose de lo que les rodea a partir de los 5 años, y es en este momento cuando empiezan a construir su propia identidad y a afianzar las relaciones con los otros” (Ruiz Paredes, 2014, p.349) Es fundamental que la escuela les muestre las estrategias emocionales necesarias porque a estas edades adquieren las habilidades y capacidades que les llevan a relacionarse con el resto de personas, en mayor parte, mediante la observación y siguiendo a sus referentes que suelen ser los padres.

Algunas estrategias propuestas por López Cassà (2012) para trabajar estos aspectos en las aulas de infantil son las vivenciales, por ejemplo el uso de dramatizaciones, títeres o cuentos, música, actividades que despierten sus emociones así como actividades en las cuales puedan colaborar las familias. Aunque la metodología educativa más eficaz según esta misma autora es aquella basada en los conocimientos previos de los niños, en sus intereses y necesidades personales y sociales además de en sus vivencias directas como ya hemos comentado. Los recursos didácticos suscitan la conciencia emocional y ofrecen la posibilidad de experimentar emociones. Es conveniente crear espacios de reflexión y de introspección en el aula así como fomentar la comunicación con los demás y trabajar en equipo (López Cassà, 2011). Por esta razón y como veremos más adelante, la base de nuestra intervención serán la música y el teatro.

3.3.1 Beneficios de su aplicación en Educación Infantil

Los beneficios de la IE en educación se están investigando desde hace varios años pero se sabe que estos son múltiples y diversos. Los beneficios que se obtienen no solo están relacionados con uno mismo, también con los demás y con el ámbito escolar.

“Las primeras investigaciones mundiales sobre cómo influye la EE en los menores recae sobre los estudios llevados a cabo por expertos mediante la Fundación Botín” (Saornil, Emotiva, Crespo y Ruiz, 2016, p. 2). Los resultados de esos estudios muestran que el hacer uso de la IE en las aulas tiene una serie de mejoras en el desarrollo de los niños como la capacidad para identificar y diferenciar las emociones, habilidad para expresar sus sentimientos, capacidad para recuperarse de un estado emocional negativo... Lo cual mejora el clima del aula, las relaciones que en ella se dan y el rendimiento de los alumnos (Saornil, Emotiva, Crespo y Ruiz, 2016)

La investigación llevada a cabo por Ruiz Paredes en 2014 deja ver que muchos de los estudios realizados concluyen que una EE temprana

colabora de manera positiva en el bienestar futuro de la persona, en el desarrollo de competencias socioemocionales así como en sus relaciones con el resto de la sociedad (Ruiz Paredes, 2014, p.107)

Se ha demostrado que el no contar con las habilidades de la IE afecta a los alumnos dentro y fuera de las aulas en cuanto a relaciones interpersonales, bienestar psicológico, rendimiento académico y aparición de conductas disruptivas (Saornil, Emotiva, Crespo y Ruiz, 2016)

Ya sabemos la importancia que tienen los primeros años de vida en los aprendizajes de los pequeños debido a su gran plasticidad cerebral, por lo que todo aquello que ocurra en el día a día del aula y las experiencias que allí se vivan serán muy significativas para el correcto desarrollo global de los niños. En este sentido es necesario conseguir un desarrollo emocional adecuado. Dotar al alumnado de aquellos espacios de juego que les ayuden a conocer, identificar, expresar y utilizar sus emociones de forma correcta les llevará a utilizar estos aprendizajes en su vida diaria.

“La IE constituye uno de los factores protectores y facilitadores del bienestar, así como el ajuste socio personal y escolar” (Aguirre, Etxaniz y Fernández, 2017, p.54)

En resumen, la EE es fundamental para conseguir un desarrollo integral del niño que, como hemos observado, les aportará beneficios no solo en relación consigo mismos sino también en relación con su entorno y con su vida académica.

3.3.2 Criterios de éxito – eficacia

Para diseñar la intervención, tendremos en cuenta una serie de criterios de eficacia extraídos durante nuestra revisión literaria.

Diekstra (2008) realizó una revisión de la bibliografía meta-analítica existente hasta el momento además de un meta-análisis sobre los efectos del aprendizaje emocional y social (SEL) y de los programas de habilidades para la vida.

Después de revisar 19 meta-análisis en la primera parte del trabajo, llevó a cabo un meta-análisis adicional basado en 76 estudios de programas SEL. Y aunque “la búsqueda no ha dado como resultado una cobertura completa de los meta—análisis relevantes existentes, sí que se ha reunido una masa crítica suficiente para poder obtener respuestas válidas y fiables” (Diekstra, 2008, p.280)

Según el autor, existen tres aspectos que atender sobre el tipo de programa: Orientación teórica del programa, Fidelidad y Dosis del programa. Éstos se especifican en la Tabla 5, presentada en el [Anexo I](#).

En cuanto al primer aspecto, “es la combinación de aplicación sistemática, orientación a la comunidad o participación y el grado en que el programa estimula los intereses o mantiene la atención de los participantes, lo que es realmente esencial” (Diekstra, 2008, p.290)

En relación con el segundo aspecto, las diferencias de eficacia entre los programas de investigación o demostración y los de prácticas rutinarias suelen ser reducidas o inexistentes.

Finalmente y en cuanto a la dosis del programa, Diekstra menciona que para que estos programas sean eficaces deben durar entre 3 y 6 meses, e incluso puede no bastar con ese tiempo si no hay unas sesiones de refuerzo después.

“Los programas más eficaces son aquellos que son teóricamente coherentes y altamente interactivos, utilizan una variedad de métodos didácticos, se implementan a través de pequeños grupos y cubren tanto capacidades generales como específicas” (Diekstra, 2008, p.291)

Según la diversidad clínica, si se atiende a las relaciones entre edad y eficacia, los análisis revisados “concluyen que no puede definirse una correlación entre edad y tamaño de los efectos” (Diekstra, 2008, p.293). Por

lo que estos programas benefician a cualquier estudiante de cualquier curso.

La relación entre la eficacia de los programas y el estatus socio-económico indica que los niños de menor estatus se benefician “al menos tanto, y a menudo más, que los demás niños” (Diekstra, 2008, p.293)

Sorprendentemente existe una falta de datos sobre la relación entre la eficacia de los programas y el sexo. Son pocos los meta-análisis que informan sobre sexos y quienes lo hacen concluyen que “los efectos no varían de forma relevante” (Diekstra, 2008, p.294)

Otro aspecto relevante es quién implementa el programa. Por norma general, los programas que se centran en mejorar las habilidades sociales y emocionales los imparten los profesores frente a otro tipo de programas que son implementados por otros profesionales. Varios meta-análisis concluyen que los profesores son igual de eficaces o más a la hora de impartir los programas que otros profesionales.

Por otro lado, Durlak realizó un meta-análisis en el año 2013 en el cual se estudiaron los resultados de 213 programas universales SEL impartidos desde EI hasta Educación Secundaria. Con este estudio demostró que tanto las competencias y actitudes emocionales y sociales de aquellos que habían participado en los programas SEL como sus conductas prosociales habían aumentado de manera significativa. También mostraron niveles más bajos en cuanto a problemas conductuales y malestar emocional, y niveles superiores en relación a su rendimiento académico.

Estos programas resultaron eficaces para todos los alumnos que participaron independientemente de su curso, grupo étnico o localización del centro escolar.

Diferentes autores encontraron que las medidas eficaces en el desarrollo de habilidades tienen cuatro elementos comunes: “(1) Utilizan una serie de sesiones cuidadosamente secuenciadas para desarrollar habilidades de un

modo gradual (...) (2) hacen hincapié en las formas activas de aprendizaje, en cuya virtud se solicita a los alumnos que practiquen sus nuevas habilidades y se califica su actuación; (3) dedican tiempo y atención exclusivos y adecuados para la formación en habilidades; (4) marcan como objetivo la enseñanza de habilidades concretas, de manera que los alumnos sepan qué se espera de ellos” (Durlak, 2013, p.181) Los programas SAFE son aquellos que aplican estas medidas (Sequential, Active, Focused and Explicit).

Las conclusiones de Durlak sobre esta investigación son importantes porque proporcionan “apoyo empírico en defensa de la eficacia de los programas universales SEL para aumentar la adaptación en múltiples áreas entre los jóvenes” (Durlak, 2013, p.181) Y confirman que “los procesos de desarrollo emocional, social y académico de los alumnos están relacionados entre sí y que centrar los esfuerzos en el desarrollo emocional y social añade un valor considerable a la educación” (Durlak, 2013, p.181).

3.3.3 Legislación vigente

A la hora de elaborar el presente trabajo nos encontramos a medias entre el fin de la LOMCE (2013) y la nueva ley de educación LOMLOE (2020), por lo que analizaremos la presencia de referencias sobre el término EE tanto en la primera como en el borrador de la segunda, ya que ésta no está implantada oficialmente.

Si examinamos el marco legal y sus referencias a lo emocional, podemos encontrar que la *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, BOE de 4 de mayo lo contempla en su preámbulo ya que al menos en una ocasión hace alusión a que se busca conseguir el desarrollo de la persona en todas sus capacidades: individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales.

En el primer capítulo del título 1 se hace alusión a crear ambientes donde sea posible un desarrollo afectivo, relaciones sociales y de confianza.

Además, el artículo 71 de ésta misma ley vuelve a hacer referencia al término expresando la responsabilidad de las Administraciones a la hora de establecer los medios que permitan que todo el mundo pueda desarrollarse personal, intelectual, social y emocionalmente.

Aquello que abría la puerta a la EE es modificado años después con la reforma educativa que hace la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, la cual hace referencias implícitas a la emoción. Un ejemplo de ello lo encontramos en el apartado IV del preámbulo, en el cual se expresa que las habilidades cognitivas no son suficientes, y que es necesario adquirir otras competencias como el pensamiento crítico, la creatividad, la confianza individual, el entusiasmo etc. Así mismo, en el capítulo XIV del mismo preámbulo se hace alusión a educar para la adquisición de competencias sociales y cívicas. Lo que no encontramos es una referencia directa a las habilidades emocionales ni a la EE, y tampoco a cómo adquirir esas competencias o habilidades sociales. Por lo que la EE no existe como tal pero sí dentro del currículum oculto.

Revisando el *Proyecto de ley orgánica por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación* (LOMLOE, 2020) encontramos referencias concretas a la EE. En concreto, en el capítulo II, se expone que se pondrá especial atención a ello, estableciendo que la EE se trabajará en todas las áreas de la Educación Primaria. También en el capítulo III, dedicado a la Educación Secundaria Obligatoria, se ofrece una redacción nueva que establece que la EE se trabajará en todas las áreas. En cuanto a la EE en EI no hay ninguna referencia explícita.

Los artículos 19, 24 y 25 de la LOMCE se modifican, pudiendo encontrar referencias a la EE en el punto 2, en el punto 5 y en el punto 6, respectivamente, de los mismos.

Centrando el marco legal en nuestra comunidad autónoma de Cantabria, y atendiendo al *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil* obtenemos resultados muy similares a los encontrados en la LOMCE. En este caso concreto no se hace un tratamiento curricular de la IE como el que se hace con otras áreas del currículo, aunque de manera transversal hace apariciones por todo el Decreto, aludiendo a las emociones, recogiénolas y refiriéndose a ellas tanto en objetivos, como en contenidos y criterios de evaluación del currículo.

3.3.4 Teatro y música como recurso para la Educación Emocional

“Es bueno iniciar a los niños en el arte a la edad en que aún no están tan intelectualizados como para analizar antes de observar, para expresar antes de probar”

Jaques-Dalcroze

3.3.4.1. Música

Si tenemos en cuenta las características del niño de 5 años, podemos decir que le gusta observar, de hecho suele observar las acciones de los adultos e intenta repetirlas, (imita sonidos, canta canciones, repite movimientos...). Busca respuestas y los sonidos le provocan experiencias emocionales más estéticas que años antes, cuando la música podía producirle emociones como el miedo entre otras. Por ello pensamos que el uso del teatro y la música en el aula son una buena herramienta para conseguir nuestros objetivos. Es posible que haciendo uso de estas estrategias encontremos la presencia de indicadores emocionales que según Koppitz (2000) son el conjunto de signos relacionados con las actitudes y preocupaciones al implementar el proyecto en el aula.

En relación a la música y su educación no siempre es utilizada como un fin. “La música incide directamente en las distintas facultades de la persona:

favorece el desarrollo mental y emocional; desarrolla y potencia la sensibilidad, la voluntad, la inteligencia y la imaginación; y potencia la expresividad y la creatividad” (Pons, 2015, p.5) Arús (2010) hace hincapié en el uso de la música como estímulo para la adquisición de habilidades motrices.

“La cultura en general y la música más específicamente tiene la gran capacidad de transferir sentimientos para cambiar la sociedad de manera muy positiva. (...) La música puede resultar una terapia para trabajar tanto con niños como con adultos, en la escuela o fuera de ella. Como bien expresa Dart (2002), la música es un eje para el desarrollo integral de nuestra realidad” (Rodrigo y Fernández, 2016, p.41)

Durante nuestra propuesta haremos referencia a la música no solo como elemento auditivo, sino que trataremos de practicarlo e introducirlo de manera corporal.

Arús pone de manifiesto en su investigación en 2010 el argumento defendido por Kestenbergh, Jaques-Dalcroze y Barenboim así como Gardner quienes defendieron la educación musical como un derecho universal y le concedieron valor por sí misma “La música debía ser escuchada, estudiada e interpretada para desarrollar una inteligencia musical además de ser una experiencia emocional de la que no se debía privar a nadie” (Arús 2010, p.57) Exponen que a la hora de elaborar e implementar el proyecto de intervención de su investigación, la principal carencia detectada fue que la música que se escuchaba o interpretaba en el aula no era lo suficientemente utilizada como vehículo educativo. Principalmente debido a la falta de procedimientos para promover el aprendizaje originando un ambiente artístico que produjera motivación y desarrollo de la musicalidad.

Tras lo expuesto y por nuestra experiencia educativa desde ambos puntos de vista (estudiante-maestro), la música corporal puede ser una

herramienta que fomente y estimule en el niño la capacidad de observación y de escucha así como la coordinación y la imaginación creativa. Al tratarse de actividades grupales favorece la relación con los otros, la comunicación no verbal e incluso la capacidad de expresarse artísticamente. Habitualmente, el niño se comunica de manera espontánea, no verbal y con gestos y actitudes que desde nuestro papel podemos interpretar y así tratar de comprender qué siente. La música corporal puede ser una forma de transmitirnos eso.

3.3.4.2. Teatro

No son suficientes las investigaciones existentes de teatro e infancia como ya ponían de manifiesto Hannafin y Young en 2008.

Pero el teatro incluye un gran proceso experimental y experiencial por lo que puede ser una buena práctica para el aprendizaje de los niños. Siguiendo a Zuazagoitia, Vizcarra, Aristizabal y Tresserras (2014), si además las emociones se manejan adecuadamente puede causar un gran impacto en edades tempranas.

El teatro puede hacer grandes aportaciones en la vida y el desarrollo emocional de niños y niñas y así lo recoge Barret (1989) y destaca el hecho de que el teatro considera a la persona en su totalidad, trabajando con su cuerpo, su mente y sus emociones además de aprender a controlarlas y conocer más sobre los sentimientos y estados de ánimo. Tanto para Barret como para otros autores como Motos y Navarro (2003) o Aucouturier (2004) el explorar esos sentimientos es una manera de desarrollar la inteligencia intrapersonal o relacional.

De acuerdo con los anteriores autores, el teatro supone un reflejo de sus emociones y sus problemáticas del aula así como de las de sus compañeros lo que puede hacerles también ponerse en el lugar del otro. Según Peter (2003) el trabajo con los más pequeños desde el teatro favorece que participen en su entorno social incluso puede provocar

beneficios a niños con capacidades cognitivas complejas. Durante una obra el niño expresa sus emociones, ríen, hablan, saltan, aplauden... y lo más importante: aprenden divirtiéndose.

Para Pinciotti (1993) el teatro ofrece una serie de beneficios a largo plazo como son la empatía, la habilidad de llevar a cabo ideas creativas, habilidades de colaboración, la resolución de problemas...que pueden conducir al éxito en la vida. En esta misma línea Saphiro (2001) afirma que los niños a esta edad no tienen herramientas que les ayuden a manejar la ansiedad y la agresividad ni a desarrollar la empatía para socializar con el resto de personas.

Todo lo expuesto anteriormente es en lo que basamos esta propuesta.

4. Método

Basándonos en la exhaustiva revisión literaria realizada comenzamos el siguiente proyecto de intervención. Para su diseño y planificación tomaremos como referencia el *Modelo de Habilidades* de Salovey y Mayer (1997) y el *Modelo cibernético de Larsen de regulación del estado de ánimo* (2000).

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo General

El objetivo principal de esta propuesta es transmitir experiencias de aprendizaje al alumnado de 5 años para potenciar su desarrollo emocional, en particular la autoregulación emocional, a través del teatro y la música.

4.1.2 Objetivos Específicos

- Conocer las emociones.
- Identificar y nombrar las diferentes emociones y sentimientos.
- Reflexionar sobre sus propias emociones y las de los demás.
- Expresar adecuadamente sus emociones.
- Comprender el punto de vista de los demás.

- Compartir emociones con los demás.
- Regular las propias emociones de manera autónoma cuando sea necesario.

4.1.3 Objetivos por áreas del currículo del segundo ciclo de Educación Infantil

En el [Anexo I](#) se presenta la Tabla 6 en la cual se especifican los objetivos del segundo currículo de EI que buscamos con esta propuesta, divididos por áreas.

4.2 Contenidos

En el [Anexo I](#) se presenta la Tabla 7 en la cual se detallan, en líneas generales, los contenidos específicos que trabajaremos por semana.

4.3 Metodología

4.2.1 Participantes

Esta propuesta está pensada para un grupo de alumnos de 5 años de edad ya que se ha diseñado teniendo en cuenta su desarrollo evolutivo.

4.2.2 Espacio y Temporalización

Se realizarán doce sesiones de unos cincuenta minutos aproximadamente aunque el tiempo concreto dependerá de la actividad que se esté realizando. Algunas estarán divididas en tres partes: Una inicial de unos diez minutos al principio de la mañana ya que antes de empezar posiblemente estén más receptivos, otra final de unos diez minutos para repasar los acontecimientos vividos durante la mañana así como las diferentes emociones y otra durante la mañana de unos treinta minutos aproximadamente. Otras sólo tendrán dos de esas partes y algunas solo una. Estarán repartidas en tres sesiones por semana de manera que la intervención completa pueda ser desarrollada en cuatro semanas.

En el [Anexo I](#), en la Tabla 8, se concretan los tiempos de cada sesión de manera aproximada pero siempre teniendo en cuenta que las actividades

pueden tener mayor o menor duración dependiendo de cómo éstas funcionen con el grupo o de las propias necesidades y ritmos de los niños.

Cada una de ellas está pensada para realizarse en el contexto más adecuado por lo que se hará uso de diferentes espacios en función de la actividad y el momento. Estos lugares podrán ser la alfombra de la asamblea, el hall del edificio de EI, el aula de instalaciones y la propia aula.

4.2.3 Metodologías didácticas

“La enseñanza que deja huella no es la de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”

HOWARD G. HENDRICKS

En primer lugar, partiremos del aprendizaje previo de los niños para atender a su nivel, ritmos y capacidades.

Trabajaremos a través del aprendizaje vivencial con el fin de que el alumnado construya su propio conocimiento directamente a partir de la experiencia de lo vivido. Buscamos un aprendizaje significativo a través de la acción por lo que se proponen actividades que les lleven a hacerse preguntas, a experimentar pero también a reflexionar.

Las actividades se realizan en gran grupo principalmente aunque algunas partes son pensadas para pequeños grupos. Consideramos que lo que más se trabaja es la parte individual de cada uno en cuanto al desarrollo emocional.

Es importante mostrar al alumnado la comunicación y la expresión en todas sus formas y no solo en la verbal. Por ello haremos uso de la documentación para exponer a los padres, al resto de la Comunidad Educativa y sobre todo a los propios alumnos lo que ha sucedido en el aula. De esta manera ofrecemos a los niños una mirada desde fuera, una manera de conocer y reconocerse. Le permitimos sentirse escuchado por el resto

de la comunidad, y a esta le visibilizamos la infancia. A los padres les permite conocer mejor a sus hijos. En definitiva es una reflexión para cada persona que tenga la oportunidad de observar ese material recogido incluso para nosotros como docentes.

4.2.4 Recursos materiales

En el [Anexo I](#), en la Tabla 9, se concretan los recursos materiales necesarios para la puesta en marcha de cada sesión.

4.4 Diseño

En el [Anexo I](#) podemos encontrar las tablas 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21 que corresponden a las sesiones 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12 respectivamente. En ellas se especifican los objetivos de cada sesión, las actividades de cada parte y los criterios de secuenciación.

4.5 Evaluación

Atendiendo a que el objetivo de esta evaluación es comprender el proceso de aprendizaje de los niños y comprobar si han adquirido las competencias que esperábamos, realizaremos una evaluación integral del alumnado teniendo en cuenta sobre todo las competencias emocionales y sociales.

Haremos una evaluación inicial antes de la primera sesión, otra durante el proceso entre las sesiones seis y siete (entre esas dos sesiones y no otras para que sea justo en medio del proceso de intervención), y otra final tras la sesión número doce.

Con la evaluación inicial trataremos de conocer los conocimientos previos del alumnado, en concreto su capacidad de regulación emocional.

Con la evaluación del proceso buscaremos una mejora significativa de su capacidad de regulación emocional en relación a la situación inicial.

La evaluación final buscará conocer el éxito de la intervención.

Para evaluar esa mejora individual utilizaremos un instrumento de coherencia cardiaca. Se trata de un dispositivo con software que funciona

a través de radiación electromagnética, llamado EM Waves. Cuenta con una especie de auricular en forma de pinza que se sitúa en el lóbulo de la oreja. Eso es lo que manda al ordenador, en forma de ondas electromagnéticas, la información acerca de la RE de la persona.

Durante las primeras veces es normal que el alumno no tenga control sobre su RE y por lo tanto exista una mayor distancia entre los picos de las ondas. Tras dotar al alumnado de posibles técnicas de regulación esa distancia entre picos debería verse reducida.

Además iremos evaluando el proceso a diario mediante la observación.

4.6 Atención a la Diversidad

Es una propuesta que puede adaptarse de diversas formas para tener en cuenta las NEE de todo tipo de alumnado que podamos encontrar en el aula.

Actualmente es muy común tener al menos un alumno que requiera NEE en el aula. Las NEE que existen actualmente son múltiples y cada vez más diversas por ello y siempre pensando en la participación de todo el alumnado, deberíamos adaptar la propuesta a nuestro alumnado concreto y a sus necesidades.

Para ello seguiríamos los principios de adaptación curricular así como los principios del diseño universal de aprendizaje los cuales tienen como objetivo el acceso universal a la educación a través de un currículo abierto e inclusivo.

Los principios de adaptación curricular son cinco:

- P. de Normalización: Que sea un proceso educativo normalizado.
- P. Ecológico: Adecuando las NE de los alumnos al contexto más cercano.
- P. de Significatividad: Adaptar los elementos desde lo más significativo a lo menos significativo.

- P. de Realidad: Partir desde la realidad teniendo en cuenta los recursos que tenemos a disposición.
- P. de Participación e Implicación: Consensuando cualquier decisión con todos los profesionales que trabajen con ese alumnado.

Los principios del Diseño Universal de Aprendizaje son:

- Representación: Es decir, qué aprender.
- Acción y expresión: Cómo aprender.
- Motivación: Por qué aprender.

5. Conclusiones

La EE en las aulas de Infantil es imprescindible. Los niños y niñas de estas edades poseen enormes potencialidades y ofrecer un medio que permita que todas esas capacidades se desarrollen es nuestra tarea. Tiempos y espacios complementarios a los de la familia que amplíen sus experiencias. Debemos realizar propuestas que estén planificadas intencionalmente a partir de los intereses y necesidades de los niños, que sean flexibles y abiertos.

La mayor parte de nuestra propuesta está pensada para ser desarrollada en la asamblea porque es una de sus rutinas. La seguridad emocional de los niños se verá apoyada si existe un marco educativo en el que se dé contenido pedagógico o cierto interés educativo a esos momentos.

Dedicar tiempo al desarrollo emocional y social de los niños es fundamental como hemos comprobado anteriormente, por ello creemos que esta intervención es beneficiosa e importante en el aula.

6. Referencias Bibliográficas

- Agirre, I. A., Etxaniz, I. E., y Fernández, A. R. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 53-64.
- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Amaral, A. A. P., y Kafrouni, R. (2013). Teatro y desarrollo psicológico infantil. *Avances en psicología latinoamericana*, 31(3), 575-585.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4798409>
- Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores.
Recuperado de <http://repositorio.uam.es/>
- Aramendi Withofs, A. (2016). La regulación emocional en Educación Infantil: La importancia de su gestión a través de una propuesta de intervención educativa. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/17470>
- Arango, M. I. R. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas*, 3(2).
- Arús Leita, E. (2010). *La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil*. Universitat de Barcelona.

- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J. C., y Segovia, N. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *Observatorio Faros*. Disponible en www.faroshsjd.net.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Camodeca, M. & Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (2), 186–197.
- Castañeda, E., y Puente, C. P. (2017). Regulación emocional en la infancia. Relación con la personalidad, la calidad de vida y la regulación emocional paterna. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(3), 69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6239047>
- Chaux, E. (2001). *Peer conflicts in a violent environment: Strategies, emotions, reconciliations, and third parties in conflicts among Colombian children and early adolescents*, Doctoral Dissertation, Harvard University, Graduate School of Education. Ann Arbor: UMI Dissertation Services.

- Childre, D., Martin, H., Rozman, D., y McCraty, R. (2017). *La inteligencia del corazón*. Barcelona, España: Ediciones Obelisco.
- Diekstra, R. E. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. VVAA, *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín*. Disponible en <http://educacion.fundacionmbotin.org>.
- Diener, M. & Kim, D. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Applied Developmental Psychology*, 25, 3-24.
- Durlak, J. A. (2013). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Universal Schoolbased Social Emotional Learning programs. *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional II*, 175-182.
- Eisenberg, N.; Fabes, R.; Shepard, S.; Murphy, B.; Guthrie, I.; Jones, S.; Friedman, J.; Poulin, R. & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality, *Child Development*, 68 (4), 642-664.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332(12), 97-116
- Fabes, R. & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63 (1), 116-128.

- Fagoaga, M., González, G., Huergo, M., y Mijangos, M. (1999). Cómo estimular la inteligencia de sus hijos. Madrid, España: Reader's Digest Selecciones.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (2002). Corazones inteligentes. *Barcelona: Kairós*.
- Gantiva, C., y Camacho, K. (2016). Características de la respuesta emocional generada por las palabras: un estudio experimental desde la emoción y la motivación. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 10(2), 55-62
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Gargurevich, R. (2008). La autoregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *RIDU*, 4(1), 3. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4775390.pdf>
- Gillanders, C., Díaz, M. Á. T., y Mera, J. A. C. (2019). Música y emociones: pautas para su inclusión en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria. *Hekademos: revista educativa digital*, (26), 48-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985277>

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional* (Española ed.). *Barcelona: Kairós, SA*
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. *Handbook of personality: Theory and research*, 2, 525-552.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Guevara, L. (2011). La Inteligencia Emocional. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 12(1), 1-12.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>
- Hervás, G., y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de psicología general y aplicada*, 59(1-2), 9-36.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2166254>
- Jeta, P. M. P. A. (1998). El desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de educación. In *Ponencia presentada en el congreso de Madrid. España*.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

López Cassà, E. (2003). Educación emocional. Programa para 3-6 años.

López Cassà, E. (2005). La educación emocional en la Educación Infantil. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 153-167.

López Cassà, È. (2011). Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas.

López González, L. (2007). Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional. Madrid: Wolters Kluwer.

McCabe, P. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.

McDowell, D., O'Neil, R. & Parke, R (2000). Display rule application in a disappointing situation and children's emotional reactivity: Relations with social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46 (2), 306-323.

Miñaca Laprida, M. I., Hervás Torres, M., y Laprida Martín, I. (2013).

Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey & Mayer.

Monreal, M. G., y Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. Contextos educativos.

Revista de educación, 15, 79-92.

Navas, J. M. M., Bozal, R. G., Rodríguez, F. M. C., Escandón, C. L., y de la

Torre Benítez, G. G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 37-54.

Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454. [fecha de Consulta 9 de Marzo de 2020]. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293121924010>

Pérez Alonso Jeta, P. M. (1998). El desarrollo Emocional Infantil (0-6 años):

Pautas de Educación. In *Ponencia presentada en el Congreso de Madrid, AMEI-WAECE* (p. 6). Recuperado de <http://www.waece.com>

Pérsico, L. (2019). *Inteligencia Emocional*. Madrid, España: LIBSA.

Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27.

Pinciotti, P. (1993). Creative Drama and Young Children: The Dramatic Learning Connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 24-28.

Pons Roselló, M. D. (2016). Aportaciones de la estimulación musical en niños y niñas de 2 a 3 años, con la colaboración de los padres, al proceso de adquisición de las conductas sociales y actitudinales: estudio de caso. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/390941/MDPR_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Proyecto de ley orgánica por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/destacados/lomloe.html>

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Reeve, Johnmarshall (2005) *Understanding Motivation and Emotion*. (4ta ed.) New Jersey: John Wiley & Sons.

- Rodrigo, M. D. M., y Fernández, I. M. G. (2016). Educación para la paz y la ciudadanía desde la música como lenguaje universal de las emociones. *Boletín Redipe*, 5(9), 5-9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6064482>
- Ruiz Paredes, M. (2014). *Plan de actuación en el aula de 5 años de educación infantil para trabajar la inteligencia emocional*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5882831>
- Rydell, A., Berlin, L. & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, an adaptation among 5 to 8 year old children. *Emotion*, 3 (1), 30-47.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European journal of education and psychology*, 4(2), 143-152
- Salovey, P & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Saornil, C. A., Emotiva, C. P. C., Crespo, M. B., y Ruiz, C. P. (2016). Educando en positivo: aplicación de la inteligencia emocional en la Escuela Infantil. *Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 173.
- Shapiro, L. E., y Tiscornia, A. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Javier Vergara.

- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: Atheme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 25-52.
- Torras, A. (2012). El teatro en la escuela: un proyecto municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística. *Dedica, revista de Educação e humanidades*, 2, 201-216.
- Vasta, R., Haith, M. y Miller, S. (1996). Psicología infantil. Barcelona: Ariel.
- Zuazagoitia Rey-Baltar, A., Vizcarra Morales, M. T., Aristizabal Llorente, P., y Tresserras Angulo, A. (2014). Acompañando las emociones de la pequeña infancia (0-3 años) mediante el teatro. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4714231>

Anexos

Anexo I: Tablas

Tabla 2

Emociones Secundarias derivadas de las Primarias

<u>EMOCIÓN PRIMARIA</u>	<u>EMOCIÓN SECUNDARIA</u>
ALEGRÍA	Amor, Placer, Diversión, Entusiasmo...
TRISTEZA	Soledad, Pena, Pesimismo, Decepción...
IRA	Exasperación, Odio, Cólera, Rencor, Irritabilidad, Enfado, Indignación...
SORPRESA	Desconcierto, Sobresalto, Admiración, Asombro...
ASCO	Repugnancia, Recazo, Disgusto...
MIEDO	Angustia, Incertidumbre, Preocupación, Nerviosismo...

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 3

Diferencias entre estado de ánimo y emoción

<u>Estado de ánimo</u>	<u>Emoción</u>
<ul style="list-style-type: none"> • La duración puede variar desde unas horas hasta días. • La intensidad puede variar de leve a moderada. • Es gradual por lo que resulta difícil delimitar el principio y el final. • Puede aparecer sin una causa clara. • Nos informa sobre nuestro estado interno. 	<ul style="list-style-type: none"> • De duración más fugaz. • Más intensas que el estado de ánimo. • Habitualmente tienen un inicio, un pico y un final. • La causa suele ser definible. • Aporta información acerca del entorno.

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 4

Resumen de las características de cada modelo por autor

AUTOR	MODELO
Larsen	<ul style="list-style-type: none"> • Del estado de ánimo actual al deseado. • El proceso comienza tras la detección de las diferencias entre ambos estados. • Mecanismo hacia el exterior. • Mecanismos hacia el interior. • Procesos controlados
Forgas	<ul style="list-style-type: none"> • Estado de ánimo oscilando sobre un punto. • El proceso comienza si el estado de ánimo se aleja del punto. • Procesos automáticos.
Erber, Wegner y Therriault	<ul style="list-style-type: none"> • La regulación del estado de ánimo depende de la situación social en la que el sujeto se encuentre.
Barkley	<ul style="list-style-type: none"> • Se centra en la persona • Busca resultados a la larga • Inhibición de respuestas • Funciones ejecutivas de autorregulación (memoria de trabajo no verbal; memoria de trabajo verbal; autocontrol de la activación, motivación y el afecto; reconstitución)

Bonano	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia emocional universal • Proceso de regulación basado en 3 categorías (regulación de control, regulación anticipatoria y regulación exploratoria)
Gross	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación centrada en los antecedentes de la emoción y regulación centrada en la respuesta emocional.

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 5

Aspectos según el tipo de programa

Orientación teórica o subyacente del programa	Puede ser conductual, cognitivo-conductual, orientada al conocimiento, a las capacidades, impulsada por la investigación, orientada a la comunidad escolar...
Fidelidad	Es el grado en que el programa se corresponde con el original que se busca replicar.
Dosis del programa	Cantidad, extensión, componentes e intensidad del programa.

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 6

Objetivos según las Áreas de Conocimiento

Área de Conocimiento	Objetivos
----------------------	-----------

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

- Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, capacidades, limitaciones y posibilidades, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.
 - Progresar en la coordinación y control de su cuerpo, descubriendo y desarrollado, cada vez con mayor precisión, su percepción sensorial (...) gestos y movimientos, orientándose y adaptándose a las características del contexto.
 - Conocer y representar su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión.
 - Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, gradualmente, también los de los otros.
 - Descubrir y utilizar el juego como fuente de placer y aprendizaje,
-

	<p>como medio de expresión y comunicación con los otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos sociales para la convivencia como el respeto, el diálogo, la ayuda, la negociación y la colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
Conocimiento del entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas. • Emitir y recibir mensajes utilizando diferentes lenguajes, leyendo, comparando, escribiendo, ordenando e interpretando datos. • Buscar y manejar estrategias variadas para solucionar situaciones problemáticas significativas valorando su utilidad mediante el uso del diálogo y la reflexión.
Lenguajes: comunicación y representación	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de necesidades, ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un

	<p>medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación. • Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes (plástico, corporal, musical, audiovisual y tecnológico) y a su valoración como expresión cultural y artística. • Realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas, con el fin de experimentar, expresar y representar situaciones, vivencias y necesidades, así como para provocar efectos estéticos, mostrando interés y disfrute.
--	--

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 7

Contenidos por semanas

<u>Semana</u>	<u>Contenido</u>
Semana 1	Explicación, Percepción e Identificación de emociones
Semana 2	Compresión y Expresión de emociones
Semana 3	Técnicas de RE
Semana 4	Camino hacia la autorregulación emocional

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 8

Distribución de espacios y tiempos por sesión

<u>Sesión</u>	<u>Espacio</u>	<u>Tiempo</u>
<i>Sesión 1</i>	En la alfombra donde se realiza la asamblea.	A primera hora de la mañana, seguido de la asamblea. 40 minutos aprox.
<i>Sesión 2 (1ª parte)</i>	Asamblea.	A primera hora de la mañana. 5-10 minutos aprox.
<i>Sesión 2 (2ª parte)</i>	Aula con espejos.	30 minutos aprox.
<i>Sesión 2 (3ª parte)</i>	Hall del centro.	Al finalizar la mañana. 15 minutos aprox.
<i>Sesión 3 (1ª parte)</i>	En el hall del centro.	A primera hora de la mañana, antes de la asamblea. 15 minutos aprox.
<i>Sesión 3 (2ª parte)</i>	En el aula de instalaciones.	A la llegada del recreo. 20 minutos aprox.
<i>Sesión 3 (3ª parte)</i>	Asamblea.	Al finalizar la mañana. 15 minutos aprox.
<i>Sesión 4 (1ª parte)</i>	Asamblea.	A media mañana. 40 minutos aprox.
<i>Sesión 4 (2ª parte)</i>	Hall del edificio de EI.	Al finalizar la mañana. 10 minutos aprox.
<i>Sesión 5 (1ª parte)</i>	Asamblea.	Durante el tiempo de asamblea. 20 minutos aprox.
<i>Sesión 5 (2ª parte)</i>	Asamblea.	A media mañana. 40 minutos aprox.

<i>Sesión 5 (3ª parte)</i>	Hall del edificio de El.	Al finalizar la mañana. 10 minutos aprox.
<i>Sesión 6 (1ª parte)</i>	Asamblea.	Al comenzar la mañana. 10 minutos aprox.
<i>Sesión 6 (2ª parte)</i>	Asamblea.	Después del recreo. 45 minutos aprox.
<i>Sesión 6 (3ª parte)</i>	Hall del edificio de El.	Al finalizar la mañana. 10 minutos aprox.
<i>Sesión 7 (1ª parte)</i>	Asamblea.	Entre 10 y 45. Ellos mismos marcarán el ritmo.
<i>Sesión 7 (2ª parte)</i>	Aula de instalaciones.	Entre 45 minutos y 1 hora.
<i>Sesión 7 (3ª parte)</i>	Hall del edificio de El.	Al finalizar la mañana. 10 minutos aprox.
<i>Sesión 8 (1ª parte)</i>	Asamblea.	Al finalizar la asamblea. 5-10 minutos aprox.
<i>Sesión 8 (2ª parte)</i>	Asamblea.	45 minutos aprox.
<i>Sesión 8 (3ª parte)</i>	Hall del edificio de El.	Al finalizar la mañana. 10 minutos aprox.
<i>Sesión 9 (1ª parte)</i>	Asamblea.	Al finalizar la asamblea. 5-10 minutos aprox.
<i>Sesión 9 (2ª parte)</i>	Aula habitual.	40 minutos aprox.
<i>Sesión 9 (3ª parte)</i>	Hall del edificio de El.	Al finalizar la mañana. 10 minutos aprox.
<i>Sesión 10 (1ª parte)</i>	Asamblea.	Al finalizar la asamblea. 5-10 minutos aprox.
<i>Sesión 10 (2ª parte)</i>	Aula habitual.	45-50 minutos aprox.
<i>Sesión 10 (3ª parte)</i>	Hall del edificio de El.	Al finalizar la mañana. 10 minutos aprox.
<i>Sesión 11 (1ª parte)</i>	Asamblea.	15 minutos aprox.

<i>Sesión 11 (2ª parte)</i>	Asamblea.	30 minutos aprox.
<i>Sesión 11 (3ª parte)</i>	Hall del edificio de El.	Al finalizar la mañana. 10 minutos aprox.
<i>Sesión 12 (1ª parte)</i>	Asamblea.	15 minutos aprox.
<i>Sesión 12 (2ª parte)</i>	En todos los espacios que utilicemos ese día, desde la entrada hasta la salida.	5-7 minutos en cada transición del día.5
<i>Sesión 12 (3ª parte)</i>	Hall del edificio de El.	Al finalizar la mañana. 10 minutos aprox.

Nota de tabla: Elaboración propia.

Tabla 9

Uso de recursos materiales por sesión

<u>Sesión</u>	<u>Recursos materiales</u>
<i>Sesión 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento <i>El emocionómetro del Inspector Drilo</i> de Susanna Isern y Mónica Carretero.
<i>Sesión 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Espejos. • Fragmentos extraídos de cuentos previamente. • Limpiapipas de colores. • Botes con tapas de colores.
<i>Sesión 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cámara de fotos o teléfono móvil con cámara. • Dispositivo donde reproducir música. • Paneles o papel continuo. • Hojas de papel. • Rotuladores. • Plastificadora.
<i>Sesión 4</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con imágenes de emociones.

<i>Sesión 5</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones reales vividas por los alumnos en la escuela escritas en papel.
<i>Sesión 6</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Muñecos y Títeres • Dados creados por el docente con EB y objetos/lugares.
<i>Sesión 7</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Papel continuo. • Témperas. • Pintura de dedos. • Sprays. • Reproductor de música.
<i>Sesión 8</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento <i>La tortuga Manuelita</i> de Maria Elena Walsh.
<i>Sesión 9</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Luces de ambiente. • Cascos. • Reproductor de música. • Cojines. • Reloj de arena. • Bote de la calma. • Peluche de tortuga. • Bolas antiestrés. • Hojas para pintar • Libros • Muñecos y títeres (sesión 6)
<i>Sesión 10</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Plantillas en forma de rueda (Anexo V) • Cartulinas de colores. • Rotuladores, pinturas, material para decoración. • Broches mariposa de dos puntas.
<i>Sesión 11</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reproductor de música. • Objetos que haya en el aula.
<i>Sesión 12</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reproductor de música

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 10

Sesión 1

“Conociendo las emociones básicas”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer qué son las emociones. • Aprender vocabulario emocional. • Conocer las diferentes emociones existentes. • Reconocer emociones. • Acercar al alumnado a algunas técnicas de regulación emocional.
Parte Principal	
<p>Para acercar al alumno al proyecto que desarrollaremos durante las próximas cuatro semanas, comenzaremos con la lectura de una parte del cuento <i>El emocionómetro del Inspector Drilo</i> de Susanna Isern y Mónica Carretero. Este cuento se trata de un divertido manual que les permitirá identificar sus emociones y regularlas. En él se analizan las diez emociones básicas a través de diferentes casos en que el Inspector Drilo identifica la emoción, su intensidad y presenta formas de regularla.</p> <p>Para comenzar la actividad, haremos uso de las primeras páginas en las cuales se explica qué son las emociones y por qué son importantes. Es entonces cuando se presenta a Drilo, un cocodrilo que llora continuamente y no sabe por qué. Este visita a una tortuga que le dice que como es un cocodrilo no puede llorar de verdad por lo que empezó a estudiar a los habitantes de Forestville. Se convirtió en un detective muy famoso al que todos los del pueblo llamaban cuando no sabían qué les pasaba.</p> <p>Al inicio se presenta también a los EMIS que son aquellos personajes que guiarán al niño y representan diez emociones: alegría, miedo, tristeza, celos, vergüenza, enfado, envidia, asco, amor y sorpresa (Anexo II)</p> <p>El Inspector cuenta con un maletín para poder evaluar cada situación investigada. Dentro lleva consigo el emocionómetro el cual está impreso al final</p>	

del libro. Con él se puede jugar durante la resolución de un caso para señalar la emoción que está presente y su intensidad ([Anexo III](#)).

Después de explicarles el funcionamiento del cuento, leeremos las emociones básicas que como docentes habremos seleccionado previamente. Éstas vienen detalladas a lo largo de la historia ([Anexo IV](#)).

Los casos serán el vehículo para introducir la conversación sobre la emoción concreta. Podremos realizar preguntas como: ¿Qué crees que siente el personaje?, ¿Por qué lo crees?, ¿Y si estuviese triste, como lo sabrías?, ¿Qué harías tú en su lugar?, ¿Cómo podría calmarse?... El fin también es que ellos visualicen e internalicen ciertas situaciones para entender cómo reaccionan los personajes y a partir de ahí poder relacionarlo con su cotidianidad.

Al finalizar la actividad el libro será colocado en el rincón de la calma (su funcionamiento es detallado en la sesión novena) y podrán acudir a él cuando quieran.

Con él también se pretende conseguir que sea un libro de consulta y referencia para aprender divirtiéndose.

Criterio de secuenciación	<p>Se ha decidido situar esta actividad en primer lugar ya que lo que predomina es la Explicación e identificación de emociones lo cual predomina en la primera fase del <i>Modelo de Habilidades de Salovey y Mayer</i> (1997): <u>Percepción y expresión emocional</u>.</p> <p>La propia actividad sigue la secuencia presentada ya que creemos que es necesario explicar primero qué son las emociones y cuáles son para posteriormente que ellos puedan seguir el hilo del cuento e identificarlas.</p>
----------------------------------	---

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 11

Sesión 2

“Espejito, espejito, ver cómo me siento es bonito”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar emociones. • Observar nuestra expresión facial según la mini-historia que nos cuenten. • Identificar la emoción que estamos viviendo. • Expresar nuestras emociones. • Escuchar cómo se sienten los demás.
Parte Inicial	
<p>Al acabar la asamblea realizaremos una actividad llamada <i>¿cómo me siento?</i></p> <p>El docente colocará en la tarima cinco botes transparentes con tapa de color (verde=calma, amarillo=alegría, rojo= enfado, negro=miedo, azul=tristeza) siguiendo el cuento de <i>El monstruo de Colores</i> de Anna Llenas Serra, y otro bote con limpiapipas de los mismos colores que las tapas.</p> <p>Uno a uno cada alumno se pondrá frente a sus compañeros cogerá un limpiapipas que corresponda al color con el que identifica su emoción actual y lo meterá en el bote de tal color a la vez que explica: “Me siento (<i>emoción</i>) porque...”</p>	
Parte Principal	
<p>El docente colocará el mayor número de espejos posibles en el aula. Si el centro cuenta con algún aula en el que toda la pared sea espejo sería más adecuado.</p> <p>En esta ocasión el alumnado se sentará frente al espejo. El docente aprovechará para leer pequeñas frases extraídas de distintos cuentos y pensadas para que produzcan diferentes emociones. Los alumnos deberán observar su expresión y la de sus compañeros a través del espejo e identificar qué emoción estamos tratando de producir.</p>	
Parte Final	

Al finalizar la mañana hablaremos sobre las diferentes emociones que han experimentado a lo largo de la mañana.	
Criterio de secuenciación	Hemos decidido comenzar con una actividad de reconocimiento de las propias emociones al llegar al aula para continuar con otra de mayor dificultad: observar mediante expresiones faciales cómo me siento yo y cómo se sienten los demás.

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 12
Sesión 3

“Diccionario personalizado”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir la emoción que la música les produce. • Identificar la emoción producida. • Poner nombre a la emoción que han sentido. • Clasificar las emociones. • Escuchar cómo se han sentido los demás en el día.
Parte Inicial	
<p>Al comenzar la mañana, antes de la asamblea, realizaremos una actividad más rápida que estará relacionada con la segunda parte de esta sesión.</p> <p>El maestro pondrá diferentes canciones y sonidos en el aula. Deberán expresar lo que esa música les hace sentir y el docente realizará fotos de su expresión facial siempre con previo consentimiento de los padres o tutores. Durante la mañana el docente imprimirá las fotos y las plastificará para poder realizar la siguiente parte de la sesión cuando esté programado.</p>	
Parte Principal	

<p>Tras la primera parte de esta actividad realizaremos una mini-asamblea con los alumnos donde les explicaremos en qué consiste la siguiente parte y qué vamos a hacer con las fotos que se hicieron anteriormente: Crearemos un diccionario personal de emociones. Para ello cada uno escribirá el nombre de las cinco EB en un papel, lo decorará y el docente lo plastificará. El docente situará dos paneles en el aula con un espacio para cada alumno en el que se colocarán los cinco nombres de EB de cada uno. Ellos mismos deberán relacionar su foto con el nombre de la emoción que cree que representa y pegarla debajo.</p> <p>Variante: Se puede empezar con las EB y después ir ampliando a otras emociones.</p>	
Parte Final	
<p>Al finalizar la mañana, durante los últimos minutos, hablaremos en grupo sobre los sentimientos que se han experimentado durante las diferentes actividades realizadas en el día. Es el momento de escuchar lo que nos tienen que decir.</p>	
Criterio de secuenciación	<p>Las actividades se han organizado de esta manera debido a que es necesario realizar las fotografías primero para poder continuar con la creación del panel y la clasificación de las imágenes.</p>

Nota de tabla: Elaboración Propia

Tabla 13

Sesión 4

“Mímica”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las emociones que otro está representando. • Expresar emociones. • Nombrar emociones.
Parte Principal	
<p>Previamente, el docente preparará tarjetas con imágenes que representan diferentes emociones.</p>	

<p>La actividad consistirá en que uno a uno, los alumnos saldrán a la tarima. Allí cogerán una de las tarjetas y, mediante mímica, deberán representar para el resto de compañeros, quienes deberán adivinar de qué emoción se trata. El que lo adivine será el siguiente en salir. Después de realizar la actividad en gran grupo puede hacerse en pequeños grupos o en parejas.</p> <p>Una variante puede ser añadir emociones que les resulten más difíciles o menos conocidas.</p> <p>Si no saben representarlo pueden intentar explicar de qué se trata sin decir la emoción.</p>	
Parte Final	
<p>Al finalizar la mañana, durante los últimos minutos, hablaremos en grupo sobre los sentimientos que se han experimentado durante las diferentes actividades realizadas en el día. Es el momento de escuchar lo que nos tienen que decir.</p>	
Criterio de secuenciación	<p>La sesión está situada en el cuarto día debido a que creemos que debe haber unos conocimientos previos que se trabajan en las sesiones anteriores.</p>

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 14

Sesión 5

“Roleplaying”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender las emociones de los demás. • Recordar emociones vividas en el pasado. • Identificar emociones. • Nombrar emociones.
Parte Inicial	
<p>A primera hora de la mañana, los alumnos comentarán situaciones vividas en la escuela durante el año que recuerden. Serán situaciones de alegría pero también de miedo o de enfado. Debido a su dificultad el docente podrá ayudarles comentando aquellas en las que haya estado presente. El objetivo es</p>	

<p>que recuerden lo que les sucedió y ahora que ha pasado el tiempo sea más fácil sentirse identificados con el otro que en aquel momento.</p> <p>Las situaciones recogidas se redactaran en papeles y guardarán en un bote, caja o cajón.</p>	
Parte Principal	
<p>Tras haber recogido esos momentos, a mitad de mañana realizaremos una actividad de role-playing con esas situaciones que ellos mismos vivieron. Deberán dramatizar en parejas o pequeños grupos el papel que la otra persona tuvo en la vivencia original. Al final de la representación, los integrantes y los alumnos observadores deberán hablar y debatir sobre la actuación de cada uno. Es una buena ocasión para practicar la resolución de conflictos.</p>	
Parte Final	
<p>Antes de irse a casa, como cada mañana y durante los últimos minutos, hablaremos en grupo sobre los sentimientos que se han experimentado durante las diferentes actividades realizadas en el día. Es el momento de escuchar lo que nos tienen que decir.</p>	
Criterio de secuenciación	<p>La actividad está situada en este lugar debido a un criterio de dificultad. Creemos que es necesario llevarlo a cabo después de las sesiones anteriores.</p>

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 15

Sesión 6

“Teatrillo de emociones”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar emociones. • Expresar emociones. • Comprender emociones.
Parte Inicial	
<p>Todos juntos, al finalizar la asamblea, pondremos nombre de emoción a los diferentes personajes que el docente ha llevado al aula y les daremos una personalidad. (Títeres y muñecos del colegio).</p>	

Parte Principal	
Con los personajes creados entre todos y un par de dados fabricados por el docente (uno con EB y otro con objetos o lugares), un niño saldrá al frente y escogerá sus personajes además de tirar los dados. Con el resultado debe inventar y representar una historia improvisada con ello.	
Parte Final	
Al finalizar la mañana, durante los últimos minutos, hablaremos en grupo sobre los sentimientos que se han experimentado durante las diferentes actividades realizadas en el día. Es el momento de escuchar lo que nos tienen que decir.	
Criterio de secuenciación	La actividad está situada en este lugar debido a un criterio de dificultad. Creemos que es necesario llevarlo a cabo después de las sesiones anteriores.

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 16

Sesión 7

Taller expresarte	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir en la música una forma de regulación emocional y de expresión.
Parte Inicial	
Al iniciar la asamblea hablaremos sobre todo lo que quieran en relación a las emociones. Puede ser aquello que ellos sientan o lo que hayan aprendido en los últimos días... lo que quieran.	
Parte Principal	
A media mañana los docentes forrarán la mayor parte del aula de instalaciones de papel continuo. El alumnado dispondrá de pintura de dedos, témperas y sprays con pintura... para que según la música que el docente ponga ellos pinten lo que esos sonidos les hagan sentir.	
Parte Final	

Durante los últimos minutos, hablaremos en grupo sobre los sentimientos que se han experimentado durante las diferentes actividades realizadas en el día. Es el momento de escuchar lo que nos tienen que decir.	
Criterio de secuenciación	La actividad está situada en este lugar debido a un criterio de dificultad. Creemos que es necesario llevarlo a cabo después de las sesiones anteriores.

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 17

Sesión 8

“Somos tortuguitas”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir a través del teatro una forma de regulación emocional. • Reconocer cuando necesito relajarme.
Parte Inicial	
Al finalizar la asamblea realizaremos la actividad <i>¿Cómo me siento?</i> Que enseñamos en la parte inicial de la segunda sesión.	
Parte Principal	
<p>Con la siguiente actividad mostraremos a los niños la técnica de la tortuga a través de la representación del cuento <i>La tortuga Manuelita</i> de Maria Elena Walsh. Esta historia cuenta la historia de una tortuga que hace uso de su caparazón (replegándose) cuando se siente amenazada. Tras la representación se realiza un análisis en grupo de la historia, enseñando al niño a meterse dentro de su caparazón imaginario cuando no pueda controlar sus emociones. Posteriormente, harán representaciones de la historia en pequeños grupos para ponerlo en práctica.</p> <p>Enseñaremos a los niños a meter la cabeza entre sus brazos cuando escuchen la palabra tortuga. Una vez que hayan adquirido esa respuesta les enseñaremos a relajar su cuerpo mientras “se meten en su caparazón”.</p> <p>Deberán seguir cuatro pasos:</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer sus emociones. • Parar y pensar qué está pasando. • Meterse en su caparazón y respirar. • Salir y solucionar el problema. 	
Parte Final	
Tras finalizar el día comentaremos con ellos si han tenido alguna ocasión durante la mañana para poner en práctica lo aprendido.	
Criterio de secuenciación	La actividad está situada en este lugar debido a un criterio de dificultad. Creemos que es necesario llevarlo a cabo después de las sesiones anteriores.

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 18

Sesión 9

“Creamos nuestro gran rincón”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el momento en que necesite relajarme. • Reconocer elementos que me permitan regular mis emociones.
Parte Inicial	
Al finalizar la asamblea realizaremos la actividad <i>¿Cómo me siento?</i>	
Parte Principal	
<p>La siguiente actividad consistirá en crear un rincón de la calma entre todos. Este también tendrá una función de resolución de conflictos a través de una mesa de la paz inspirada en la pedagogía Montessori.</p> <p>A esta mesa pueden acudir los alumnos que necesiten resolver un problema. En ella encontrarán una peluche de tortuga que servirá para marcar el turno de palabra (puede ser cualquier otro objeto pero hemos seleccionado este por la técnica de la tortuga de la sesión anterior). Les explicaremos que deben hablar</p>	

<p>desde el yo, explicar cómo se han sentido ellos y cuándo. El docente debe intentar no intervenir</p> <p>Al rincón podrán acudir como un “tiempo fuera” siempre que crean que lo necesitan.</p> <p>Para organizarle, los docentes llevaremos la mayor parte de los objetos aunque podemos decirles que pueden traer de su casa el muñeco que antes usaban para dormir o cualquier otro objeto que les ayude a calmarse. Los docentes pondremos cojines, luces, unos cascos con música de mar, un reloj de arena, bolas antiestrés, bote de la calma, hojas para pintar, libros... Incluiremos también los personajes creados en la sesión 6.</p>	
Parte Final	
<p>Durante los últimos minutos, hablaremos en grupo sobre los sentimientos que se han experimentado durante las diferentes actividades realizadas en el día. Si han seguido poniendo en práctica la técnica de la sesión anterior, si han hecho uso del rincón...</p>	
Criterio de secuenciación	<p>La actividad está situada en este lugar debido a un criterio de dificultad. Creemos que es necesario llevarlo a cabo después de las sesiones anteriores.</p>

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 19

Sesión 10

“¿Qué podemos hacer para sentirnos mejor?”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar en las técnicas aprendidas los últimos días. • Reflexionar sobre cómo llegar a la autorregulación de manera autónoma.
Parte Inicial	
Al finalizar la asamblea realizaremos la actividad <i>¿Cómo me siento?</i>	
Parte Principal	

<p>Dejaremos al alumnado jugar por rincones. Les iremos llamando por parejas o tríos para realizar la actividad de manera más individualizada.</p> <p>Crearemos con ellos una lista de cosas que hacer cuando se enfaden en la que les guiaremos para que tengan en cuenta técnicas aprendidas los últimos días relacionadas con la música o el teatro. Cuando lo tengan, pondremos todas las opciones en una rueda (Anexo V) que decorarán y pintarán a su gusto. Esa rueda estará unida a una cartulina con un broche mariposa de dos puntas que en la parte superior tendrán una flecha hacia abajo. Esta será la que al girar la rueda indique qué camino tomar para autorregularse cuando lo necesiten y acudan a ella.</p>	
Parte Final	
<p>Antes de irse a casa, como cada mañana y durante los últimos minutos, hablaremos en grupo sobre los sentimientos que se han experimentado durante las diferentes actividades realizadas en el día. Es el momento de escuchar lo que nos tienen que decir.</p>	
Criterio de secuenciación	<p>La actividad está situada en este lugar debido a un criterio de dificultad. Creemos que es necesario llevarlo a cabo después de las sesiones anteriores.</p>

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 20

Sesión 11

“Música como transporte”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer otra vía de regulación emocional. • Gestionar las emociones a través de la música.
Parte Inicial	
<p>Enseñaremos a los niños a improvisar música con objetos que tengan a mano. Queremos que el niño consiga crear ritmos que le permitan relajarse cuando lo necesite.</p>	
Parte Principal	

<p>Entre todos elegiremos una canción tranquila que nos guste mucho para acelerar la vuelta a la calma cuando estén enfadados o intranquilos.</p> <p>Elegiremos una para el aula pero les diremos a los niños que en su día a día pueden ponerlo en práctica con otra canción que les guste.</p> <p>Tras escogerla la aprenderemos y practicaremos unas cuantas veces, después comentaremos los sentimientos producidos.</p>	
Parte Final	
<p>Antes de irse a casa, como cada mañana y durante los últimos minutos, hablaremos en grupo sobre los sentimientos que se han experimentado durante la mañana.</p>	
Criterio de secuenciación	<p>La actividad está situada en este lugar debido a un criterio de dificultad. Creemos que es necesario llevarlo a cabo después de las sesiones anteriores.</p>

Nota de tabla: Elaboración propia

Tabla 21
Sesión 12

“Transiciones”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Acercar al alumnado al uso de la música como recurso de regulación emocional. • Gestionar las emociones a través de la música.
Parte Inicial	
<p>De nuevo realizaremos la primera actividad de la sesión anterior: crear ritmos que nos permitan regularnos.</p>	
Parte Principal	
<p>Durante todo el día aprovecharemos las transiciones entre actividades, la entrada, la salida, de una clase a otra, de clase al patio...para poner música de fondo para cambiar el ambiente del aula. Seleccionaremos música sin palabras,</p>	

de ritmo lento y volumen suave, que dure entre 5 y 7 minutos mientras se realiza la transición.	
Parte Final	
Daremos cierre a nuestro proyecto de intervención comentando con ellos antes de irse a casa, los sentimientos que se han experimentado durante las últimas semanas. Qué les ha gustado más, qué les ha gustado un poco menos, qué creen que han aprendido...	
Criterio de secuenciación	La actividad está situada en este lugar debido a un criterio de dificultad. Creemos que es necesario llevarlo a cabo después de las sesiones anteriores.

Nota de tabla: Elaboración propia

Anexo II: Los EMIS

Figura 1



Extraído de www.clubpequeslectores.com

Anexo IV: Cada Emoción

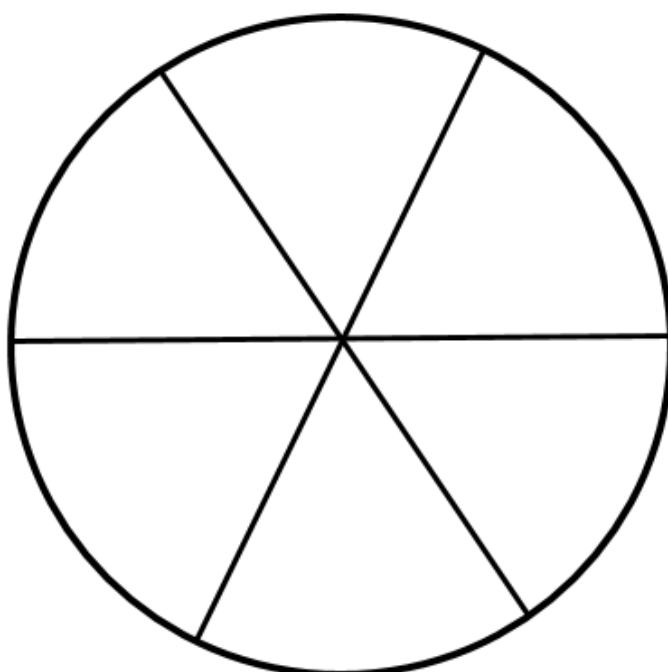
Figura 4



Extraído de www.clubpequeslectores.com

Anexo V: Rueda de autorregulación

Figura 5



Nota de figura: Elaboración propia